

# Condiciones didácticas y reflexión sobre el lenguaje en la elaboración de textos para recomendar libros

## Una indagación con alumnos de 1ºEGB

 Liliana Alicia Cohen\*

### Resumen

En el marco de una indagación didáctica en el contexto escolar con alumnos de 1º de Educación Básica elaboramos secuencias de enseñanza y formas de intervención docente para el aprendizaje de procedimientos de composición de textos para recomendar libros. El presente trabajo analiza las condiciones de organización de la actividad de enseñanza e intervenciones didácticas que favorecen la actividad metalingüística de los niños sobre diferentes niveles del lenguaje escrito. Observamos la relevancia de algunos criterios de organización de la secuencia de enseñanza e intervenciones docentes que desencadenaron interacciones áulicas para el trabajo cognitivo-lingüístico relativo a observar, verbalizar, reflexionar y sistematizar algunos conocimientos sobre qué escribir y cómo hacerlo.

### Palabras clave

*condiciones didácticas  
trabajo metalingüístico  
género argumentativo  
lenguaje escrito  
aprendizaje escolar*

### Abstract

In the frame of a didactic investigation in the school context with pupils of 1º of Basic Education we elaborate sequences of education and forms of educational intervention for the learning procedure of composition of texts to recommend books. The present work analyzes the conditions of organization of the activity of education and didactic interventions that favor the metalinguistic activity of the children on different levels of the written language. We observe the relevancy of some criteria of organization of the sequence of education and educational interventions that unleashed interactions for the cognitive - linguistic work relative to observing, verbalizing, thinking and systematizing some knowledge on what to write and how to do it.

### Key words

*didactic conditions  
metalinguistic awareness  
argumentative genre  
written language  
school learning*

\* Liliana Alicia Cohen. Magíster en Psicología Social e Institucional - Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Lic. en Psicopedagogía- Docente en la Facultad de Psicología, UBA. Docente en la Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Investigadora en el Proyecto UBACyT (2011-2013) *La escritura y la lectura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales*, dirigido por Delia Lerner y co-dirigido por Beatriz Aisenberg, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – FFyL – UBA. [lilac.cohen@gmail.com](mailto:lilac.cohen@gmail.com)

## Introducción

El presente trabajo se propone analizar algunos aspectos vinculados a las condiciones de la intervención didáctica para el desarrollo del trabajo metalingüístico desencadenado durante el proceso de producción de textos de recomendación de libros. El proyecto didáctico se elaboró en el marco de una indagación en el contexto de enseñanza y aprendizaje escolar del lenguaje escrito. El objetivo de la indagación señalada se centra en el estudio y elaboración de intervenciones didácticas que conduzcan a alumnos de 1° EGB<sup>1</sup>, en pleno proceso de adquisición del sistema alfabético, a la elaboración de textos que se caracterizan por su intencionalidad apelativa y el empleo de estrategias de argumentación. El propósito fue estudiar cuáles serían las secuencias didácticas y las intervenciones específicas más adecuadas para que los niños aprendiesen a elaborar razones para persuadir al lector y que adquiriesen algunas de las herramientas necesarias para escribir la recomendación con corrección y calidad textual (Cohen, Verissimo, 2007).

1. Dicha indagación se inscribe en un proceso de formación docente en actividad en una escuela privada en la ciudad de Porto Alegre, Brasil y refiere a la reformulación, tanto de las formas de planificación y elaboración de un proyecto didáctico para la enseñanza del lenguaje escrito, como también de las formas de intervención didáctica en el aula.

## Presupuestos que guiaron la indagación didáctica.

Trabajamos con los docentes en la definición de objetivos educacionales relativos a la enseñanza del lenguaje escrito como el proceso de adquisición de una herramienta cultural para la construcción de ciudadanos plenos. En este sentido, pensamos que los niños precisan conocer y saber usar con flexibilidad retórica ((Tolchinsky, Simó, 2001) diferentes tipos de discursos escritos, adquiriendo progresivamente autonomía para su interpretación y producción.

Para alcanzar esos objetivos es necesario que los alumnos transiten por un proceso de apropiación de los diferentes fines sociales de los textos escritos, de sus intencionalidades en la comunicación, su género y tramas discursivas.

También priorizamos la adquisición de diversos procedimientos relativos a la lectura y la escritura y algunas herramientas del lenguaje pertinentes para escribir como un escritor (Cassany, 1989), con la adecuación necesaria para alcanzar sus propósitos en diversos contextos de comunicación. Así, el aprendizaje escolar del lenguaje que se escribe es entendido como la adquisición de una herramienta potencial para ser un amplificador simbólico de conocimiento, y para la transformación de las formas de pensar y representar la realidad (Olson, 1998).

Asumimos la concepción de un sujeto de aprendizaje activo, el alumno, que interactúa significativamente con los saberes que son enseñados, poniendo en juego sus conocimientos ya adquiridos que serán reformulados a lo largo del trabajo en el aula a partir de un proceso gradual de actividad cognitivo- lingüística individual, frente a un contenido elaborado didácticamente, pero no cercenado en su complejidad, en el marco de las interacciones sociales en el aula. Los múltiples intercambios entre los alumnos, el docente y el saber enseñado se despliegan en un escenario regulado por expectativas mutuas más o menos explícitas, que se elaboran en la historia de sus interacciones y que contextualizan las formas de producción de conocimiento en el aula (Chevallard, 1992).

Acordamos con una concepción de aprendizaje escolar del lenguaje escrito distinguiendo el proceso de aprendizaje del sistema alfabético de escritura de la adquisición de las formas del lenguaje que son privilegiadas en la escritura y los géneros discursivos que caracterizan a los textos de circulación social de nuestro tiempo. Esta distinción no implica una graduación de su enseñanza en el tiempo al estilo

de: primero las letras, después palabras hasta llegar al texto. Todo lo contrario, pensamos que es indispensable para el aprendizaje de la lectura y la escritura sumergir al alumno, desde el inicio de su proceso alfabetizador, en un contexto didáctico en el cual los usos de la lectura y la escritura conserven el significado que, como prácticas sociales del lenguaje, conllevan fuera de la escuela. Con ese fin, asumimos la necesaria contextualización del proyecto de enseñanza a partir de la elaboración de condiciones didácticas en las cuales se resguarden los propósitos comunicacionales de la lectura y la escritura en el aula. En este proyecto didáctico específico las recomendaciones de libros irían a ser publicadas en la revista que la escuela destina a la comunidad de padres, alumnos y docentes.

Si bien habitamos ciudades escritas, parafraseando a Calvino, donde lo escrito nos es cotidiano, pensamos que el aprendizaje del lenguaje que se escribe se dificulta sin una conciente y sistemática intencionalidad de la intervención docente de conducir a los alumnos al uso, observación y reflexión sobre la diversidad de formas que asumen los discursos escritos. A tal fin, hemos propuesto a los niños la lectura de diferentes tipos de recomendaciones y reseñas publicadas como modelos de referencia para la observación, reflexión y discusión entre los niños sobre su contenido, estructura, trama y propósito comunicacional.

En relación al proceso de elaboración de las secuencias de enseñanza, teníamos una organización del proyecto y una secuencia general de actividades de aprendizaje programadas con anticipación. Sin embargo, en función de la distancia que existe entre la planificación general de actividades y las interacciones reales en el aula, la adecuación de la intervención docente exigió una sistemática observación, evaluación y reflexión sobre las diversas producciones infantiles y su proceso de realización, como también sobre las interacciones entre los alumnos, los contenidos enseñados y las propias intervenciones docentes. Ello nos permitió reformular y modificar su dirección para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los niños en los diferentes momentos de la secuencia de enseñanza.

A los fines del presente trabajo y sin pretender dar una definición acabada de lo que se entiende por reflexión metalingüística, es necesario aclarar qué entendemos por reflexión sobre el lenguaje en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje con niños pequeños. Encontramos adecuada, para nuestros fines, la relación y diferenciación que Tolchinsky (2000) realiza entre el *trabajo metalingüístico* y la *reflexión metalingüística*.

Según la autora existe una continuidad y no una dicotomía entre dos extremos dados, por un lado en el uso comunicacional del lenguaje y por el otro, la reflexión metalingüística. El uso del lenguaje para comunicarse implica un *volver sobre* las expresiones usadas bajo la forma de repeticiones, reformulaciones, autocorrecciones. En este nivel las expresiones del lenguaje son objetos sobre los que se habla. En el otro extremo, hay una intencionalidad conciente de tomar al lenguaje como objeto de reflexión, verbalización y hasta formalización dando lugar a modelos o teorías lingüísticas. La autora señala que entre ambos extremos hay “múltiples circunstancias de uso en las cuales cualquiera de los niveles de lenguaje hablado o escrito –fonético, fonológico, léxico, morfosintáctico, discursivo, contextual, etc.- pueden ser objeto de un *trabajo metalingüístico* con distintos grados de conciencia” (Tolchinsky, 2000, p.43). La pronunciación, las concordancias morfosintácticas, las herramientas textuales, los aspectos discursivos, es decir, diferentes niveles de la lengua pueden llegar a ser objetos de la actividad metalingüística de forma directa o indirecta, de forma automática o deliberada, desplegarse en la acción o en la reflexión, expresarse con o sin verbalización. En consecuencia se distingue el *trabajo metalingüístico* como una expresión general para denotar la actividad

de *volver sobre* un hecho lingüístico en cualquier nivel de conciencia, a diferencia de la *reflexión metalingüística* que expresa una deliberada atención explícita a un conjunto particular de rasgos lingüísticos y/o discursivos específicos.

En el contexto didáctico los diferentes niveles de la lengua, las herramientas, los procedimientos para escribir y las estrategias de lectura son transpuestos a contenidos a ser enseñados. En consecuencia, entendemos que los diferentes contenidos puestos en juego en este proyecto de enseñanza, en función de los objetivos ya explícitos y de las necesidades de aprendizaje de los niños en diferentes momentos de la secuencia, han permanecido como contenidos en acción o implícitos en su uso y en el trabajo metalingüístico de los niños, otros contenidos han sido objeto de una reflexión más conciente sobre ellos, y otros han sido objeto de un trabajo de verbalización, búsqueda de regularidades y una sistematización más conciente de su uso para la producción textual (Lerner, Levy, Lobello, Lotito, Lorente, Natale, 1996).

### Las intervenciones didácticas y la reflexión sobre el lenguaje

Presentamos sintéticamente la secuencia de enseñanza (Cohen, Veríssimo, 2007). Con el objetivo de aproximar a los niños a la producción de textos de recomendación y evaluar qué conocimientos ellos tienen respecto de este tipo de texto, después de leer "*Los tres chanchitos pobres*" del escritor riograndense Erico Veríssimo, la maestra les pidió que escribieran individualmente las razones por las cuales recomendarían su lectura a otros grupos de 1° EGB. La consigna dada fue: "Escriban qué fue lo que más les gustó del libro y por qué. ¿Qué sintieron al leerlo, qué aprendieron?" A partir de estos primeros enunciados escritos, fue elaborada en el pizarrón una recomendación colectiva, donde la docente organizó en un texto coherente las ideas infantiles expresadas oralmente. Aparece la necesidad de identificar los datos del libro para que los otros niños sepan de cuál se trata. La docente les pregunta cuáles serían los datos necesarios para identificarlo. Así, los niños vuelven sobre la obra y localizan su título, el nombre del autor, ilustrador y editora. Estos datos fueron registrados en la recomendación colectiva que fue entregada a los otros grupos.

Las primeras producciones escritas de los niños indicaban algunas de las dificultades que estaban enfrentando en la escritura de un texto de recomendación. Veamos:

JUL: 'EU GOSTEI DA PARTE DA PITANGA QUE ESTAVA ROBANDO AS MINHAS JOIAS' (Producción infantil)  
 'EU GOSTEI DA PARTE DA PITANGA QUE ESTAVA ROUBANDO MINHAS JÓIAS' (Versión normalizada)  
 'A MÍ ME GUSTÓ LA PARTE DE LA PITANGA<sup>2</sup> QUE ESTABA ROBANDO MIS JOYAS' (Traducción)  
 EM: 'POR QUE EMVES DECER A CHAPEUZINHO VERMELIO ERA CHAPEUZINHO VERDE'  
 'PORQUE EM VEZ DE SER CHAPEUZINHO VERMELHO ERA CHAPEUZINHO VERDE'  
 'PORQUE EN LUGAR DE SER LA CAPERUCITA ROJA ERA CAPERUCITA VERDE'  
 FAB: 'PORQUE ESTE LIVRO É EDUCATIVO ETAMBEM È DIVERTIDO É MUITO LEGAL ESTE LIVRO'  
 'PORQUE ESTE LIVRO É EDUCATIVO E TAMBÉM É DIVERTIDO É MUITO LEGAL ESTE LIVRO'  
 'PORQUE ESTE LIBRO ES EDUCATIVO Y TAMIÉN ES DIVERTIDO ES MUY BUENO ESTE LIBRO'

2. Pitanga es el nombre de una fruta de un árbol típico del Brasil.

Estos niños escriben alfabéticamente, hay errores ortográficos, de separación entre palabras, no hay puntuación. Son niños en pleno proceso de adquisición del sistema de escritura. Con relación al contenido, escriben partes de la historia que recuerdan y que son significativas para ellos. Vemos la complejidad que plantea a los alumnos la tarea de focalizar algún aspecto de la obra para elaborar razones para su recomendación. Con relación al lenguaje escrito, los niños escriben *diciendo* lo que les ha gustado; registran por escrito formas que caracterizan la oralidad, como si estuviesen

respondiendo a los interrogantes de la consigna dada, sin poder hacer uso de las formas discursivas que caracterizan al lenguaje que se escribe (Tolchinsky Landsmann, 1993). La ausencia del lector potencial en el proceso de composición trae como consecuencia falta de coherencia en los enunciados escritos (Cohen, Veríssimo, 2007).

A partir del análisis de estas primeras producciones infantiles decidimos elaborar una secuencia de intervenciones dirigidas a: 1- que los niños progresivamente adquieran las características formales y discursivas de este tipo de texto, 2- que los niños puedan elaborar razones para persuadir al lector de la lectura recomendada y 3- que adquieran algunas herramientas del lenguaje que se escribe para producir textos de mejor calidad y corrección textual. Veamos cada una de las intervenciones y analicemos el trabajo metalingüístico que los niños desarrollaron.

Con el objetivo de conocer la estructura del tipo de texto, su diagramación espacial, su intención comunicativa y contenido, la docente propuso la lectura de reseñas y recomendaciones de libros ya publicadas en catálogos y revistas, referidas tanto a libros nuevos, como a libros conocidos por los niños. La consigna dada fue: "Lean estas recomendaciones de libros y observen qué informaciones les dan para saber de qué libro se trata y cómo encontrarlo. También piensen por qué se los recomiendan, qué les cuentan sobre ese libro. ¿Por qué a Uds. les interesaría leerlo? ¿Qué frases usa el escritor para llamar la atención y convencerlos de que lo lean?"

La modalidad de lectura adoptada fue en pequeños grupos. Después expusieron e intercambiaron sus opiniones oralmente. La docente intervenía en la sistematización de lo que cada grupo decía. Así, los niños recordaron la importancia de registrar los datos para identificar el libro y agregaron el número de páginas como un dato más. Dijeron que el autor de una recomendación no cuenta una historia, sino *'que indica para otra persona que lea el libro'*, evidenciando una mayor conciencia de las intenciones de comunicación que tiene este tipo de texto con su lector. Uno de los grupos trabajó con una recomendación de un libro que ya conocían, ello favoreció la búsqueda de los motivos aludidos por el autor para convencer al lector. Los niños compararon las razones dadas por el autor con aquellas que ellos usarían para recomendarlo. Al leer recomendaciones de libros que no conocían, los niños comenzaron a distinguir las frases que atraían su atención y por las cuales sentían deseo de leerlos (Cohen, Veríssimo, 2007).

Esta modalidad de intervención que propone la lectura y análisis de modelos de referencia condujo a los niños a un cambio de posición, siendo ahora, ellos, los lectores que analizan la obra de otros para aprender a escribir como lo hace un escritor (Cassany, 1989). Leer, observar y evaluar textos de referencia les permite aprender qué herramientas fueron usadas para que el texto sea efectivo. La consigna los conduce a un determinado trabajo de focalización y verbalización de algunos aspectos vinculados con la forma e intencionalidad del texto, es decir a un inicio de trabajo metalingüístico sobre ellos. Esa intervención favorece el desarrollo de una conciencia pragmática relativa a los aspectos que van más allá de los componentes del sistema lingüístico, abarcando el contexto en el cual el lenguaje se inscribe. Para que los niños adquieran progresivamente autonomía en la escritura de recomendaciones precisan apropiarse de su objetivo y contexto de comunicación, así el texto es mucho más que una simple secuencia de enunciados (Albuquerque y Spinillo, 1997).

También los niños observaron informaciones y formas discursivas que las reseñas traen, evidenciando una mayor conciencia relativa a algunas características textuales. El trabajo en grupos pequeños favoreció la interacción entre los alumnos; la verbalización en el grupo grande propone la recuperación de lo observado por cada uno y un esfuerzo para comunicarlo a los otros. La explicitación y sistematización

oral de esos conocimientos, que la maestra realiza, es parte de su institucionalización en la clase (Brousseau, 1994).

La secuencia de intervenciones didácticas que se realizó a continuación propuso un proceso de elaboración de razones para la composición del texto de recomendación. Sabíamos que los niños desconocían la trama discursiva para persuadir a su posible lector, también era necesario que pudiesen elaborar el conocimiento que sería el contenido del argumento para recomendar el libro. Les propusimos realizar un proceso de elaboración de opiniones consistentes y de su entramado escrito. En este proceso de composición escrita los contenidos referidos a diversos niveles de la lengua, procedimientos de escritura y diferentes estrategias de lectura fueron objeto de un trabajo metalingüístico con diversos grados de conciencia.

La intervención didáctica los condujo a elaborar razones que se sostenían, no solamente en el registro del contenido del libro sino, en un incipiente trabajo de reflexión metalingüística respecto de las intenciones del autor, sus interlocutores posibles, las formas discursivas y sus posibles efectos de sentido. Nuestro objetivo era que los niños pasaran de un tipo de lectura receptiva (Cassany, 1989), como lectores que disfrutaban las historias de los libros, a un tipo de lectura reflexiva guiada por otros propósitos: ¿De qué nos habla este libro? ¿Qué nos quiso decir su autor? ¿Qué tipo de libro es, de aventura, de misterio? ¿Reímos con algunos trechos, con cuáles? ¿Qué frases o expresiones usa el escritor para que sintamos miedo o tristeza? ¿Qué tipo de ilustraciones trae? ¿Para quién fue escrito, cómo te diste cuenta? ¿A quién le gustaría leerlo? (Cohen, Veríssimo, 2007).

En la biblioteca, la maestra propuso a los grupos pequeños la relectura de un libro conocido para ser recomendado a otros niños de la clase. La consigna dada fue: 'Lean nuevamente el libro que eligieron. Pero mientras lo releen, piensen porqué lo recomendarían a otros niños. ¿De qué tipo de libro se trata, de poesías, de cuentos? ¿Qué sintieron al leerlo? ¿Cómo está escrito, qué frases usa el autor para hacernos reír o sentir miedo? ¿Qué relaciones hay entre el texto y sus ilustraciones? Nuevamente la consigna invita a los alumnos a cambiar de posición frente al discurso escrito, ahora leerían para observar y registrar por escrito diversos aspectos de la obra que eligieron recomendar. Leerían para caracterizar al libro, sus formas discursivas y los efectos que tuvo en ellos como lectores. Sabían que estaban trabajando en la elaboración de razones para persuadir a sus compañeros del beneficio de su lectura, tomando mayor conciencia del espacio retórico.

Introducimos el uso del *borrador o anotador de ideas* como un nuevo procedimiento para elaborar el conocimiento. Este registro escrito fue fundamental para que las ideas y opiniones de los niños no se perdiesen. No precisarían en este momento ocuparse de la forma y corrección al escribir, sino con el análisis y registro de los diferentes aspectos de la obra.

Cuando los niños aludían como motivo que *el libro era bueno, divertido*, interveníamos para cuestionar las razones de esa opinión. Así, los niños volvieron varias veces al libro, para releer algún trecho, tapa, contratapa, índice, recordando su contenido o buscando pasajes o expresiones significativas usadas por el autor para sentir miedo, para identificar su género, si era de poesías o de aventura, para observar los aspectos extra-lingüísticos y su relación con el texto. Ahora volvían al libro con diferentes miradas, atendiendo diversos aspectos para justificar su lectura. Esta focalización se debió a la dirección de la intervención docente (Cohen, Veríssimo, 2007). Se apropiaron gradualmente de la función y beneficio del borrador, a partir de su lectura días después, recuperaron sus ideas y las reorganizaron en la primera versión de la recomendación. Veamos algunos de ellos:

Borradores (19-08-06)	Versión de Recomendación (22-08-06)
<p>ART E FAB</p> <p>TÍTULO ASTRO LABIO GUAZZELLI                  AURORA GLAUCIA DE SOUZA                  EDITORA ROJETO                  NÚMERO DE PÁGINAS 40</p> <p>LIVRO DE                  A GENTE GOSTOU DESTE POEMAS DE PLANETAS,                  MOS                  PROQUE A GENTE IMAGINA VER OS PLANETAS                  VALE A PENA LER O LIVRO</p> <p>NÓS                  ESTRELAS E COISAS Do ESPAÇO                  SATÉLITES</p> <p>QUE L EGAL</p> <p>LIBRO DE                  A NOSOTROS NOS GUSTÓ ESTE POEMAS DE PLANETAS,                  MOS                  PROQUE NOSOTROS IMAGINA VER LOS PLANETAS                  VALE LA PENA LEER EL LIBRO</p> <p>NÓS                  ESTRELLAS Y COSAS Del ESPACIO                  SATÉLITES</p> <p>QUE B UENO</p>	<p>ART E FAB</p> <p>TÍTULO A STRO LABIO                  AURORA GLAUCIA DE SOUZA                  EDITORA PROJETO                  ILUSTRADOR GUAZZELLI</p> <p>A GENTE ADOROU ESTE LIVRO DE POEMAS DE PLANETAS,                  SATELITES E ESTRELAS. NÓS IMAGINAMOS E                  ACHAMOS INTERESANTE VER AS COISAS DO ESPAÇO</p> <p>VALE A PENALER</p> <p>NOSOTROS ADORAMOS ESTE LIBRO DE POEMAS                  DE PLANETAS, SATELITES Y ESTRELAS. NOSOTROS                  IMAGINAMOS Y CREEMOS QUE ES INTERESANTE VER                  LAS COSAS DEL ESPACIO</p> <p>VALE LA PENALEER</p>
<p>ELIS e LUC</p> <p>TÍTULO : DOMADORA DE BEBÊS                  AUTOR : MARK TEAGUE                  ILUSTRADOR : MARK TEAGUE                  EDITORA:BRINQUE -BOOK</p> <p>1- NÓS GOSTAMOS DESTE LIVRO                  PORQUE ELES FAZEM AVENTU-                  RAS DENTRO DE CASA TIPO:                  TRAZER MUUUUITOS BICHOS PARA                  A CASA.</p> <p>2- APRESENTAR OS PERSONAGENS:                  CLARA, ZECA E A BEBÊ ARLETE -</p> <p>3- TEM MUITAS ILUSTRAÇÕES E POUCA                  ESCRITA. SÃO BEM FEITAS E COLORIDAS</p> <p>1- A NOSOTROS NOS GUSTÓ ESTE LIBRO                  PORQUE ELLOS HACEN AVENTU-                  RAS DENTRO DE CASA TIPO:                  TRAER MUUUUCHOS ANIMALES PARA                  LA CASA.</p> <p>2- PRESENTAR LOS PERSONAJES:                  CLARA, ZECA Y LA BEBÊ ARLETE _</p> <p>3- HAY MUCHAS ILUSTRACIONES Y POCA                  ESCRITURA. SON BIEN HECHAS Y COLORIDAS</p>	<p>LUC E ELIS</p> <p>TÍTULO : DOMADORA DE BEBÊS                  AUTOR : MARK TEAGUE                  ILUSTRADOR : MARK TEAGUE                  EDITORA:BRINQUE -BOOK</p> <p>VAMOS APRESENTAR AS PERSONAGENS ?                  SÃO : CLARA, ZECA E A BEBÊ ARLETE.</p> <p>AS CRIANÇAS FAZEM AVENTURAS                  DENTRO DE CASA. TIPO : TRAZER                  MAIS OU MENOS 16,17 BICHOS PARA                  SUA CASA E AS OUTRAS AVENTU-                  RAS SÃO BEM PERIGOSAS.                  TEM MUITAS ILUSTRAÇÕES E                  POUCA ESCRITA.</p> <p>VAMOS A PRESENTAR A LOS PERSONAJES ?                  SON : CLARA, ZECA Y LA BEBÊ ARLETE.</p> <p>LOS CHICOS HACEN AVENTURAS                  DENTRO DE CASA. POR EJEMPLO : TRAER                  MAS O MENOS 16,17 ANIMALES PARA                  SU CASA Y LAS OTRAS AVENTU-                  RAS SON MUY PELIGROSAS.                  HAY MUICHAS ILUSTRACIONES Y                  POCA ESCRITURA.</p>

Notamos que los alumnos no tuvieron dificultades para recordar cuales eran los datos informativos para identificar al libro reseñado, ni su disposición espacial en el cuerpo del texto de recomendación. Estos aspectos relativos a la estructura del texto han sido de fácil asimilación.

Con diferentes estrategias cada uno de estos borradores muestra el trabajo cognitivo-lingüístico desarrollado por los niños. El borrador de Art y Fab muestra un trabajo de reflexión sobre dos aspectos de la obra recomendada, por un lado caracterizan su género literario como siendo un libro de poesía y su contenido explícito: "*cosas del espacio*"<sup>3</sup>. También pudieron observar el efecto que la lectura del libro tuvo en ellos: "*nosotros imaginamos ver a los planetas*"<sup>4</sup> y en la versión de la recomendación elaboran ese efecto de sentido como argumento de persuasión: "*nosotros imaginamos e creemos que es interesante ver las cosas del espacio*"<sup>5</sup>. Observamos que el análisis realizado implicó una transformación del conocimiento en los niños y un desplazamiento de sus posiciones enunciativas, de quien lee para disfrutar de un libro a quien lee para hacerlo objeto de reflexión.

La actividad de escritura de la recomendación condujo a los niños a releer sus propias anotaciones para recuperar sus ideas, pero también exigió de los niños observar cómo lo habían escrito, qué sería necesario modificar, agregar, sacar o reorganizar para que los otros niños lo comprendieran. Nuevamente los niños cambian de posición enunciativa, ahora necesitan releer lo que registraron para transformarlo en un texto que persuada a sus lectores, dando cuenta progresivamente de una mayor conciencia del espacio retórico.

Vemos en el borrador el trabajo de agregado de informaciones que enriquecen y modifican la calidad del texto. La intervención docente focalizó algunas herramientas para mejorar la cohesión y coherencia textual. Frente a las repeticiones de pronombres, sustantivos, conjunciones, frecuentes en los textos infantiles, los niños fueron remitidos a volver a leer los libros que recomendaban y observar si el escritor también usaba repetidamente las mismas expresiones. Frente a ello, la docente explicitaba que un buen texto trae una diversidad de formas del decir, mostrando las diferencias entre como hablamos y como se escribe; también propuso formas alternativas para escribir y los niños pensaban cual era la más adecuada. Así, los niños comenzaron a buscar sustituciones a sus repeticiones (Cohen, Veríssimo, 2007). Lo vemos claramente cuando Art y Fab indican con flechas la sustitución de "*los planetas*" por "*cosas del espacio*" o la sustitución de "*a gente*" por el pronombre personal "*nosotros*"<sup>6</sup>.

Trabajamos con el uso del punto final en la oración, pues colaboraba en la organización de cada idea u opinión en una frase, evitando la repetición característica del habla: '...y tiene...' Muchas veces remitimos a los niños a observar cómo el escritor del libro recomendado usaba el punto al finalizar una frase, colaborando así con el pasaje de la percepción del punto como una pausa al leer a una reflexión más sistemática sobre cómo se usa el punto al escribir. A veces, la maestra leía en voz alta el trecho del texto sin puntuación, proponía a los niños pensar en su significado y cómo podría ser escrito para que otros lo entendieran (Cohen, Veríssimo, 2007). Se impuso como necesario el uso de la coma, pues no siempre podían usar el punto para separar, por ejemplo al nombrar a los planetas, satélites y estrellas (Art y Fab). El uso de la coma también evitaba la repetición de palabras en el texto escrito.

Estos conocimientos eran socializados colectivamente, lo que llevó a una mayor conciencia por parte de los niños de estas herramientas del lenguaje que garantizan una mejor cohesión textual y mayor coherencia semántica. Luego, en los grupos pequeños, observamos que los niños se corregían entre ellos: "*no se repiten las*

3. Traduciremos al pie de página las partes citadas del texto infantil: "*cosas del espacio*"- "*coisas do espaço*".

4. "*nosotros imaginamos ver a los planetas*"- "*nós imaginamos ver os planetas*".

5. "*nosotros imaginamos e creemos interesante ver las cosas del espacio*"- "*nós imaginamos e achamos interessante ver as coisas do espaço*".

6. "*los planetas*"- "*os planetas*"; "*cosas del espacio*"- "*coisas do espaço*" y la expresión coloquial en portugués "*a gente*" que puede referirse a los pronombres personales: yo o nosotros.

*mismas palabras*”, “*escribiste muchas y*”, “*al final se pone un punto*”. Ello muestra una mayor conciencia lingüística, cierta sistematización en el uso de determinadas herramientas textuales y una diferenciación entre el lenguaje que se habla y el que se escribe. Por último, es interesante notar como Art y Fab persuaden a su lector con una invitación apelativa a su lectura: “*VALE LA PENA LEER*”.

En el borrador de Elis y Luc vemos una enumeración de reflexiones sobre el libro y de indicaciones de lo que quieren escribir en su recomendación. Identifican al libro como siendo de aventuras y justifican su opinión, también nombran a sus personajes y establecen algunas relaciones entre lo textual y lo extratextual. En su versión de la recomendación eliminaron la enumeración, en su lugar reorganizaron y jerarquizaron sus ideas, lo que les permitió componer un texto con mayor coherencia semántica. Sustituyeron el pronombre de la frase del borrador “*ellos hacen aventuras*” (su uso, en este caso, indicaría que el interlocutor está presente y sabe a quienes se refiere) por “*los chicos hacen aventuras*” en la versión de recomendación, lo que indicaría la necesidad de darle *mejores pistas* al posible lector del texto para que pueda comprender de quienes se trata. La primera frase es una interrogación que usan como un artilugio discursivo dirigido a la curiosidad del lector. Luego hacen una breve síntesis sobre el contenido del libro, usando algunas formas del lenguaje que invitan a su lectura, por ejemplo: “*y las otras aventuras son bien peligrosas*”<sup>7</sup>.

7. “*y las otras aventuras son bien peligrosas*” - “*e as outras aventuras são bem perigosas*”.

La selección de los contenidos de lenguaje que fueron objeto de un trabajo metalingüístico más conciente, reflexivo y sistemático en sala de clase, estuvo determinada por dos criterios. Por un lado, por la necesidad de aprendizaje de los niños y sus posibilidades de asimilación del significado y uso de esa herramienta para escribir. Sus posibilidades de asimilación estaban en juego en cada situación de interacción didáctica y eran evaluadas en términos de ser los conocimientos a disposición de los niños para aprender. Por otro lado, la significación que asumía ese conocimiento por dentro del contexto comunicacional en el cual se inscribía su uso o reflexión; por ejemplo, los niños sabían para qué precisaban leer reseñas publicadas y analizar cómo habían sido escritas, o porqué era necesario revisar el texto ya escrito para modificarlo. En algunos momentos de la secuencia didáctica la intervención docente conduce a los niños a una actividad más automática de uso de determinados conocimientos y procedimientos, en otros restringe su actividad cognitivo-lingüística para que los niños se centren en la observación para una mayor conciencia, y luego de ser verbalizados puedan ser progresivamente sistematizados.

### **Condiciones didácticas y actividad metalingüística: algunas conclusiones**

¿Cuáles fueron algunas condiciones de las intervenciones didácticas que favorecieron la actividad metalingüística durante la realización de este proyecto de enseñanza en el contexto escolar? La concepción didáctica que subyace a la elaboración del presente proyecto propone secuenciar las intervenciones de enseñanza y las actividades de aprendizaje. Ello propició la producción de conocimientos por parte de los niños al enfrentarlos a situaciones de lectura y escritura; simultáneamente permitió al docente leer y acompañar las necesidades de aprendizaje que emergían en las diversificadas formas de interacción entre la propuesta, los conocimientos infantiles y sus formas de asimilar los contenidos.

La secuenciación didáctica permitió comprender cuáles eran los obstáculos que surgían en el propio proceso de composición referidos a la complejidad de los

conocimientos lingüísticos. Por ello fue posible reformular las intervenciones docentes y propiciar situaciones de aprendizaje más adecuadas, que favorezcan la asimilación por parte de los alumnos de algunos contenidos seleccionados y alcanzar el objetivo propuesto: escribir una recomendación de libros para publicar en la revista escolar.

En esa dirección podemos pensar los cambios en la intencionalidad y modalidad de las consignas dadas por la docente. Tanto la consigna que conduce a los niños a analizar recomendaciones ya publicadas, como la que precede al análisis del libro para ser recomendado, conducen a los niños a la observación y análisis de algunos aspectos de las obras escritas. Se promueve, así, un trabajo de focalización para una mayor conciencia de los propósitos comunicativos, de cuáles son los recursos lingüísticos usados para alcanzarlos, del tipo de trama, de cuáles son los posibles aspectos que pueden ser analizados en una obra para elaborar su recomendación. Las consignas dadas focalizan diferentes niveles de análisis del discurso escrito, posibilitando a sus alumnos un espacio para el trabajo metalingüístico.

La intencionalidad de la intervención docente de conducir a los niños a volver recursivamente sobre diferentes niveles de la lengua desde diferentes posiciones enunciativas durante el proceso de composición textual promueve el trabajo metalingüístico. Volver recursivamente sobre los modelos de reseñas, los libros y los borradores de los alumnos con diferentes intenciones y necesidades de conocimiento, puede ser pensado como una estrategia de enseñanza para el desarrollo de la actividad metalingüística en los alumnos. Las actividades de observar, verbalizar, reflexionar y sistematizar determinados saberes fueron actividades de aprendizaje relativas a algunos aspectos sobre qué escribir y cómo hacerlo.

El trabajo metalingüístico no fue realizado al margen de las restricciones impuestas por la situación comunicativa. Esta condición didáctica posibilitó a los alumnos la resignificación individual de las intencionalidades y objetivos de cada una de las complejas tareas que el proyecto de enseñanza les propuso realizar. Desde esta perspectiva, ese trabajo estuvo al servicio de la apropiación de conocimientos y herramientas para comunicar por escrito la elaboración de su pensamiento y escribir cada vez con una mejor calidad textual. En este sentido, no había un esquema de intervenciones a seguir para alcanzar determinado nivel de reflexión sobre la lengua, sino que el trabajo metalingüístico estuvo al servicio de conocer y apropiarse de determinadas herramientas lingüísticas para resolver los problemas que los alumnos manifestaban en su proceso de composición escrita. Entendemos que hay una diferencia sustancial entre esta perspectiva de enseñanza y aprendizaje escolar y la perspectiva que plantea actividades para el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y lingüísticas, donde la actividad metalingüística se propone como contenido de enseñanza independientemente del contexto comunicacional de significación de esa actividad para los alumnos (Bauer, 1995).

Las intenciones comunicativas y los propósitos específicos del lenguaje escrito imponen al escritor seleccionar formas textuales adecuadas a esos fines, también definir el registro lingüístico más adecuado a ellos y a su lector potencial. Todo ello restringe el proceso de producción textual, qué escribir y cómo hacerlo para respetar las formas del género textual adecuado al propósito del escritor. Dichas restricciones constriñen la actividad cognitiva sobre el lenguaje propiciando la necesaria focalización y reflexión sobre ellas. "La reflexión sobre los rasgos contextuales de la escritura da lugar necesariamente a un trabajo metalingüístico sobre los rasgos lingüísticos del producto escrito" (Tolchinsky, 2000, p.44). En la situación escolar, las restricciones que caracterizan a un tipo de texto argumentativo y a su

espacio retórico han sido tratadas en el marco de un proceso de toma de conciencia gradual y progresiva para apropiarse de esos trazos del lenguaje que se escribe.

La lectura de reseñas y recomendaciones de libros publicadas fue una tarea que favoreció la observación, reflexión y verbalización de aspectos vinculados a la estructura del tipo de texto, y fundamentalmente de las formas usadas por un escritor para inducir la lectura de un libro. Siendo lectores, los niños precisaron identificar formas discursivas de persuasión y evaluar su eficacia, ampliando sus conocimientos a respecto de qué herramientas fueron usadas para que el texto alcance sus propósitos. En ese sentido, se promueve una mayor conciencia relativa al espacio retórico.

Las condiciones para organizar la interacción grupal pueden ser una estrategia que favorece el trabajo metalingüístico. Las diversas formas de organizar las tareas de lectura, análisis de la obra y su discusión, escrituras y revisiones para reformular el texto, ya sea en pequeños grupos, parejas, en forma colectiva, propuso a los alumnos una diversidad de interacciones que exigió verbalizaciones y explicaciones de lo que estaban observando y pensando. Pudieron revisar la propia producción y modificarla, también colaboraron con sus compañeros en la observación de los errores, proponiendo correcciones, haciendo cada vez más explícitos sus conocimientos.

La recuperación de las notas del borrador y su reorganización en la escritura de la recomendación, realizado en pequeños grupos, son claros indicios de un trabajo metalingüístico implícito realizado sobre el contenido y sobre ciertas estrategias discursivas de la argumentación: la elaboración de razones para recomendar.

El trabajo colectivo de revisión de los textos condujo a socializar conocimientos y procedimientos, por ejemplo, los relativos a las herramientas de coherencia y cohesión textual, organización del texto y su puntuación. La explicitación y sistematización de algunos de esos conocimientos lingüísticos por parte de la docente colabora con el pasaje de un nivel implícito a otro más deliberado de uso y conciencia sobre ellos. Esas interacciones son fuente de un trabajo recursivo que favorece volver sobre los diferentes niveles del lenguaje cada vez con mayor grado de conciencia. Ese trabajo recursivo propone al escritor - alumno una relación entre aprendizaje, creatividad y proceso de composición (Cassany, 1989).

Todo proceso de producción textual involucra un trabajo metalingüístico por parte del escritor. En términos de los procesos de enseñanza del lenguaje escrito y justamente por tratarse de una intervención con alumnos en proceso de alfabetización, la actividad de retornar recursivamente desde diferentes posiciones enunciativas sobre el contenido del texto y su organización, sobre la representación de ese lector potencial, sobre la necesidad de buscar otras y mejores formas discursivas para alcanzar el propósito, junto a los procedimientos que necesitan adquirirse para resolver las operaciones que la escritura demanda, propicia en los alumnos un aprendizaje progresivo para controlar, evaluar y reflexionar sobre el propio producto escrito, como también, sobre el proceso de escritura.

El proceso de producción de textos y la adquisición del lenguaje que se escribe en el contexto escolar puede realizarse bajo condiciones didácticas que favorezcan y maximicen las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Creemos en la necesidad de observar, reflexionar y analizar las relaciones entre las condiciones de enseñanza y los procesos de producción de conocimiento que van realizando los niños, teniendo en cuenta la singularidad del contexto de cada escuela, la historia de cada grupo de alumnos y de cada docente.

---

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Cohen, Liliana Alicia. (2011). Condiciones didácticas y reflexión sobre el lenguaje en la elaboración de textos en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 133-146).

---

## Bibliografía

- » ALBUQUERQUE, Eliana; SPINILLO, Alina (1997) O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Set-Dez, vol.13, n.3, p.329-338, Brasília: UNB.
- » BROUSSEAU, Guy (1994) Los diferentes roles del maestro. IN PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma (Comp.) *Didáctica de Matemática. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- » BRUER, John (1995) *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- » CAMPS Anna; MILIAN Marta (2000) La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. IN: MILIAN, Marta; CAMPS, Anna *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, p.7-38.
- » CAMPS Anna; GUASH, Oriol; MILIAN, Marta; RIBAS, Teresa (2000) Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. IN: MILIAN, Marta; CAMPS, Anna. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, p. 135-162.
- » CASSANY, Daniel (1989) *Describir el escribir: como se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- » COHEN, Liliana; VERÍSSIMO, Virginia (2007) La elaboración de argumentos para recomendar libros: una intervención didáctica con niños de 1º EGB. *Revista Lectura y Vida*, año 28, n. 2, p.20-31.
- » LERNER, Delia (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. IN: CASTORINA, José A. y OUTROS: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- » LERNER, Delia; LEVY, Hilda; LOBELLO, Silvia; LOTITO Liliana; LORENTE, E.; NATALE, N. (1996) *Documento de Actualización Curricular- Área de Lengua- N°2*. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- » LERNER, Delia; LEVY, Hilda; LOBELLO, Silvia; LOTITO Liliana; LORENTE, E.; NATALE, N. (1997) *Documento de Actualización Curricular- Área de Lengua- N°4*. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- » MOLINARI, María Claudia (1999) Una actividad permanente: club de lectores. La escritura de recomendaciones por los niños en el jardín. IN: CASTEDO, Mirta; SIRO, Ana, MOLINARI, María Claudia: *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » NEMIROVSKY, Miriam (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós.
- » TEBEROSKY, Ana (1989) Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*. España, n° 288, p.161-183.
- » TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- » TOLCHINSKY, Liliana (2000) Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. IN MILIAN, Marta; CAMPS, Anna. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, p.39-66.
- » TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana; SIMÓ, Rosa (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Cuadernos de Educación n° 36. ICE. Barcelona: Horsori.
- » OLSON, David (1998) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa,
- » VAN DIJK, Teun (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

